Wissenschaftliche Reihe – Heft 14

Institut für Staatspolitik

Die Bueb-Debatte

Ein Beitrag zur aktuellen Auseinandersetzung um Disziplin, Führung und Bildungskatastrophe





Die vorliegende Studie ist im Rahmen des Projekts »Institut für Staatspolitik (IfS)« entstanden.

Das IfS arbeitet seit Mai 2000 an der Zuspitzung politischer und metapolitischer Fragestellungen. Mittel dieser Arbeit sind Studien, eine eigene Zeitschrift – »Sezession«, Kollegs mit bis zu 400 Teilnehmern in Berlin sowie Akademien für Schüler und Studenten.

Das IfS arbeitet parteiunabhängig und lebt ausschließlich von der Unterstützung durch private Fördermittel.

Mehr Informationen finden Sie unter www.staatspolitik.de.

Die Bueb-Debatte

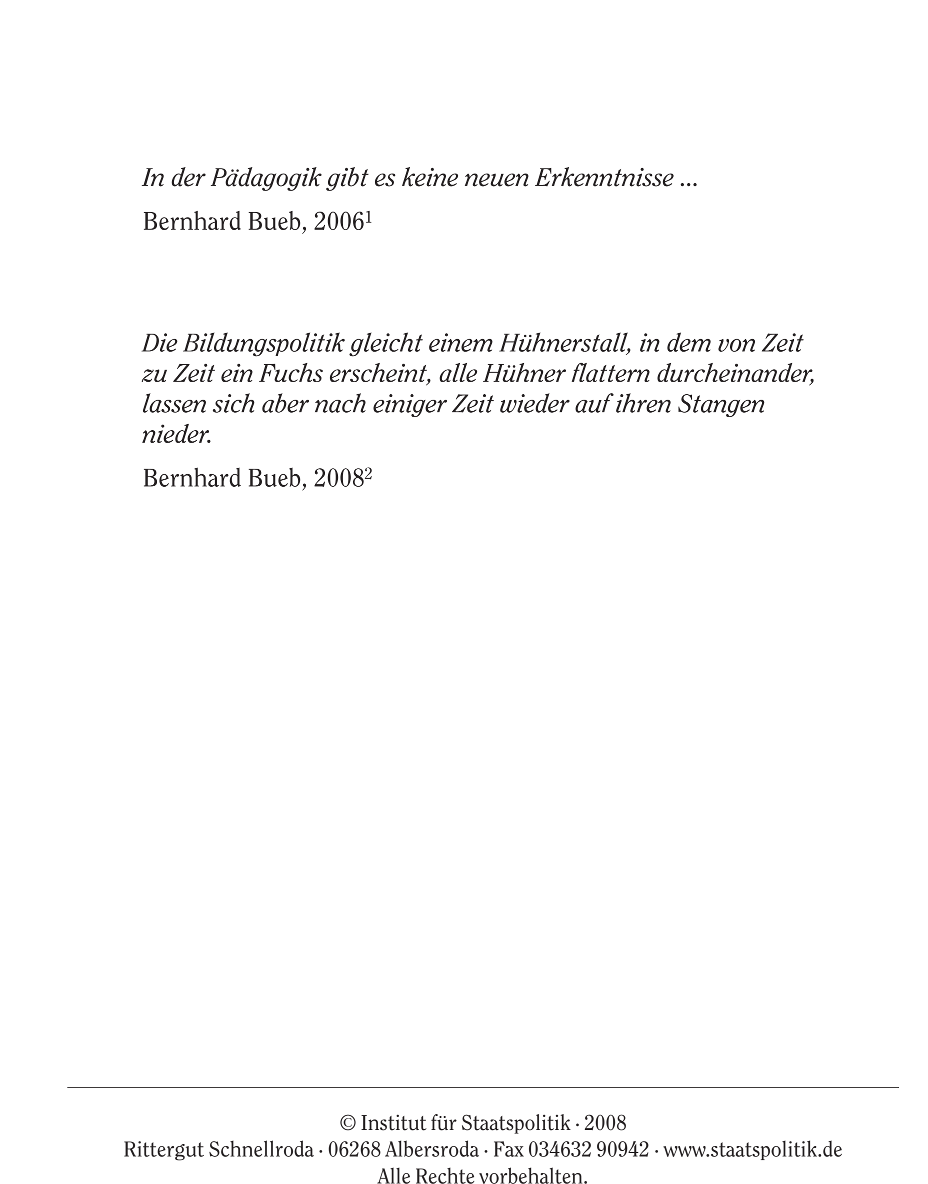
Ein Beitrag zur aktuellen Auseinandersetzung um Disziplin, Führung und Bildungskatastrophe

Wissenschaftliche Reihe – Heft 14

Arbeitsgruppe 5: Erziehung und Bildung

Institut für Staatspolitik

Rittergut Schnellroda · 06268 Albersroda
Fax 034632 90942 · www.staatspolitik.de



In der Pädagogik gibt es keine neuen Erkenntnisse ...

Bernhard Bueb, 2006[1]

Die Bildungspolitik gleicht einem Hühnerstall, in dem von Zeit zu Zeit ein Fuchs erscheint, alle Hühner flattern durcheinander, lassen sich aber nach einiger Zeit wieder auf ihren Stangen nieder.

Bernhard Bueb, 2008[2]

Rittergut Schnellroda · 06268 Albersroda · Fax 034632 90942 · www.staatspolitik.de

ISBN 978-3-939869-14-7

Inhalt

Einleitung

In den vergangenen Jahren ist die Zahl der Veröffentlichungen rasant gewachsen, die ein Ende der linken Kulturrevolution verlangen. Vom saloppen *Schluß mit lustig* des Fernsehjournalisten Peter Hahne bis zur Aufforderung des CDU-Manns Friedbert Pflüger, die Deutschen sollten sich das Kinder-Kriegen und die Vaterlandsliebe wieder angewöhnen, von Eva Hermans Plädoyer für eine neue Mütterlichkeit bis Udo di Fabios Stellungnahme zugunsten der Gemeinschaft, von Arnulf Barings Parole »Bürger, auf die Barrikaden!« bis zu Samuel Huntingtons Appell, der Westen möge sich zur Selbstverteidigung aufraffen, reicht das weite Spektrum. Dabei handelt es sich nicht um die Meinungsäußerungen Ausgegrenzter oder Ewiggestriger, sondern um Stellungnahmen von denen, die an der öffentlichen Diskussion beteiligt sind, oft, weil sie lange genug anders geredet haben als heute.

Im allgemeinen findet sich hier in gemilderter Form das, was bis dato Tenor der konservativen Kritik gewesen ist, was in Deutschland wie in allen westlichen Ländern die kulturelle und die politische Rechte vorgetragen hat, um auf die Ursachen und Auswirkungen von Hedonismus, Verfall der gesellschaftlichen Normen und Abbruch der Tradition aufmerksam zu machen. Vieles davon ist heute Allgemeingut und bestimmt die Tendenz der öffentlichen Meinung.

Man muß deshalb annehmen, daß hier ein Krisenbewußtsein zur Geltung kommt, das auf Übelstände reagiert – solche, die sich über lange Zeit aufgebaut haben und solche, die erst in den letzten Jahren akut geworden sind. Den Tatsachenfeststellungen ist im einzelnen ihre Richtigkeit nicht zu bestreiten, und es soll der Einfluß jener nicht gering geschätzt werden, die sie vortragen. Trotzdem bleiben sie wirkungslos, lebt die Allgemeinheit in Mißständen, auch solchen, die massenhaft beklagt werden und sich für die eigene oder die Zukunft kommender Generationen gravierend auswirken können. Man ist zwar fallweise empörungsbereit, aber zu einer durchgreifenden Änderung kommt es nicht.

Bernhard Bueb paßt in dieses Bild. Von seinem im Herbst 2006 erschienenen Buch *Lob der Disziplin* wurde etwa eine halbe Million Exemplare verkauft, er war in fast jeder bedeutenden *Talk Show*, hatte die Unterstützung von *FAZ* und *Bild* und konnte bei Vorträgen und öffentlichen Debatten seine Positionen darstellen und verteidigen. Das Provozierende seiner Thesen wurde durchaus wahrgenommen und gewürdigt. Aber wer den Bildungssektor aufmerksam beobachtet, wird nicht feststellen können, daß sich entscheidendes getan hätte oder die Anstöße Buebs tatsächlich zum Umdenken und zum Anders-Handeln führten. Daran wird auch das aktuelle Buch aus Buebs Feder – *Von der Pflicht zu führen* – wenig ändern, und es bleibt der irritierende Sachverhalt, daß Analyse der Lage, und Akzeptanz der Analyse und Bereitschaft zur Korrektur der Lage in einem seltsamen Mißverhältnis stehen.

Bueb I: *Lob der Disziplin*

Buebs Erstling *Lob der Disziplin* hat ohne Zweifel einen großen Teil seiner Überzeugungskraft daraus gewonnen, daß es sich um ein sehr persönliches Buch handelt, die »Summe«[3] seines beruflichen Lebens und seiner privaten Erziehungserfahrungen als Vater. Ausgangspunkt ist allerdings eine Lagebeschreibung, die die gesamtgesellschaftliche Situation in den Blick zu nehmen sucht und zu dem Ergebnis kommt: »Der Erziehung ist vor Jahrzehnten das Fundament weggebrochen: die vorbehaltlose Anerkennung von Autorität und Disziplin.«[4]

Bueb sieht dafür drei Ursachen:

1. Das Vorherrschen des Materialismus in der Erfahrungswelt von Heranwachsenden wie Erziehern;
2. die Kontaminierung jeglicher Pädagogik, die auf Autoritätsforderungen fußt, durch den Mißbrauch in der Zeit des Nationalsozialismus und
3. die falsche Reaktion der Achtundsechziger darauf, die wegen des Mißbrauchs von Autorität den Gebrauch von Autorität grundsätzlich verwarfen.

Eine Behebung des Übels kann nach Bueb nur zustande kommen, wenn man den Tatsachen ins Gesicht sieht und mit der Abhilfe an der richtigen Stelle beginnt: Diese Stelle ist für ihn die Disziplin, sie bilde den Kern des Erziehungsvorgangs, und erst auf der Basis des Erzogen-Seins könne dann Bildung vermittelt werden. Voraussetzung für eine angemessene Disziplinierung sei Selbstdisziplin. Nur wer als Erzieher – sei es Vater, Mutter oder Lehrer – glaubhaft die Verhaltensweisen, also Tugenden, verkörpere, die er vom Kind oder Jugendlichen erwarte, könne damit rechnen, daß seine Autorität wirke, ohne autoritär zu werden, das heißt in die Forderung nach blindem und rein formalem Gehorsam zu münden.

Es hat Bueb viele Angriffe eingetragen, daß er in diesem Zusammenhang das Beispiel der Tierdressur erwähnt hat,[5] um deutlich zu machen, daß im Kern Abrichtung genau wie Menschenerziehung auf der Anerkennung von Autorität beruht. Übersehen wurde bei den Attacken regelmäßig, daß er selbstverständlich hervorhebt, daß die Disziplinierung des Zöglings anders als die des Tieres der Vorbereitung der Selbstverantwortung dient; nur ganz am Rande räumt er die Möglichkeit ein, daß es für manche Menschen besser sein könnte, dauernd an Gehorsam gebunden zu bleiben.[6] Im allgemeinen, so Bueb, werde die rechtzeitige Gewöhnung an Regelhaftigkeit, Pflichterfüllung und Dienst dazu führen, daß das Kind oder der Jugendliche nicht nur deren Sinn erkenne und verinnerliche, sondern auch ein höheres Maß an Daseinserfüllung erlebe. Wer keine Forderungen an die Heranwachsenden stelle, nehme ihnen damit auch diese Entwicklungschance.

Unter der etwas reißerischen Überschrift »Alle Macht den Eltern« entwickelt Bueb dann im dritten Kapitel von *Lob der Disziplin* seine Ansicht von der überragenden Bedeutung der Ersterziehung durch die Eltern. Er moniert die heutige

Neigung zur Nachlässigkeit auf Grund eines allzu liberalen Zeitgeistes und der Überlastung von Männern und Frauen, die versuchen, die Kindererziehung neben der Berufstätigkeit zu bewältigen. Für die notwendige Ritualisierung des kindlichen Tagesablaufs wie für die notwendige Auseinandersetzung mit dem Eigenwillen der Heranwachsenden sei aber Zeit und ein hohes Maß an innerer Ausgeglichenheit nötig, das jemand »im Stress« nicht zu erbringen vermöge. Das erkläre das dauernde Zurückweichen der Erwachsenen vor kindlichen Zumutungen und die Neigung, solche Schwäche und Inkonsequenz als humane Pädagogik zu kaschieren, während man doch nur einer »Verkennung der Natur des Menschen« anheimfalle.[7]

Den heute naheliegenden Einwand, daß die Betonung der Disziplin zu seelischen Schäden bei den Schutzbefohlenen führen könnte, hält Bueb für irrig. Das tatsächliche Problem seien übertriebene Betreuungsbereitschaft und Wohlstandsverwahrlosung. Auf Grund seiner Erfahrung im Internatsbetrieb weist Bueb darauf hin, daß ausländische Eltern im Normalfall eine gute Erziehung für ihr Kind wünschten und gerne hätten, daß sich das Kind an der gewählten Schule wohlfühle. Dagegen wünschten deutsche Eltern eine gute Erziehung nur dann, wenn sich das Kind wohlfühle und entzögen es der Disziplinierung in dem Augenblick, in dem es größere Unlustempfindungen bekunde.

Die »puddinghafte«,[8] übermäßig vorsichtige Pädagogik bringe allerdings entgegen einem populären Mißverständnis keine selbstbewußten und starken Menschen hervor, sondern einen narzißtischen Typus, der eigentlich nur eine – von dem Erziehungswissenschaftler Wolfgang Harder formulierte – Maxime anerkenne: »Ich. Alles. Sofort.«[9] Die Folge seien Verhaltensauffälligkeiten und extremer Egoismus, was dann wieder mit psychologischen Argumenten entschuldigt werde. Deshalb – so Bueb – müsse das Vordringen der Psychologie in die Pädagogik, das man seit den siebziger Jahren beobachten könne, unbedingt aufgehalten und rückgängig gemacht werden. Der Psychologie komme für die Erziehung nur eine Funktion als »Hilfswissenschaft« zu.[10]

Viele als seelische Leiden oder Krankheiten betrachtete Verhaltensweisen von Jugendlichen sind nach Bueb nichts anderes als Unerzogenheit und mittels Erziehung kurierbar. Die Vorstellung, man solle den Heranwachsenden an Stelle des »Rechtes auf Disziplin«,[11] auf das sie Anspruch haben, Selbstentfaltung gewähren, beruhe auf falschen Grundannahmen. Das zeige das Scheitern der antiautoritären Erziehung in Summerhill ebenso wie das fehlgeschlagene Projekt sozialistischer Lagererziehung Makarenkos oder die moderateren Versuche demokratischer Schulverwaltung in Salem. Immer habe sich erwiesen, daß nur ein sehr kleiner Teil der Jugendlichen reif genug ist, um eine Selbstorganisation individuell wie sozial zu bewältigen. Die allermeisten bedürften der Anleitung und Kontrolle durch Erwachsene.

Auch das habe eine anthropologische Ursache, denn: »Ordnung bildet das Fundament des menschlichen Lebens.«[12] Anarchie sei nur für kurze Zeiten

erträglich und schlage – auch und gerade unter Jugendlichen – rasch in eine Extremform von Ordnung mittels brutaler Unterdrückung um. Deshalb müsse man eine gehegte Ordnung im Lauf des Erziehungsprozesses aufbauen und vom Äußeren (der Körperpflege, den Tischsitten und sonstigen Manieren) allmählich zum Inneren (der Entfaltung der Persönlichkeit) voranschreiten. Immer gehe es um einen Rahmen, dessen Kultiviertheit erst kultivierte Menschen ermögliche.

Wenn es mit dieser Kultiviertheit heute so schlecht bestellt sei, dann müsse man auf Abhilfe sinnen, und Bueb sieht im Grunde nur eine Möglichkeit: »Lehrern wird heute zugemutet, Hüter der Ordnung zu sein, obwohl das nicht ihre erste Aufgabe ist. Sie werden sich damit abfinden müssen, daß die Erziehung zu einem Minimum von Ordnung zu ihren künftigen Aufgaben gehören wird, weil die Familien es nicht mehr leisten.«[13] Damit stelle sich die gegenwärtige Situation als das Gegenteil derjenigen dar, die man noch in den ersten Nachkriegsjahrzehnten vorgefunden habe, als die Erziehung – zu Hause wie in der Schule – durch ein Übermaß an Ordnung gekennzeichnet gewesen sei.

Diese Diagnose des Umschlags hängt auch mit Buebs Forderung nach einer Renaissance des Strafens zusammen. Es sei nicht nur so, daß dem Zögling von Fall zu Fall eine Begründung für eine Anweisung zu verweigern sei, die Asymmetrie zwischen ihm und dem Erziehenden komme auch darin zum Ausdruck, daß dieser und nur dieser das Recht zu strafen habe. Dieser Sachverhalt sei mittlerweile so stark in Vergessenheit geraten, daß man eine regelrechte Unfähigkeit zu strafen feststellen müsse. Eltern wie Lehrern fehle es an der nötigen Konsequenz. Das Gemeinte illustriert Bueb mit dem Hinweis auf zwei Beispiele aus der Praxis von Salem: Im ersten Fall war Schülern einer neunten Klasse vor Antritt einer Fahrt angedroht worden, daß sie zurückgeschickt würden, sobald sie gegen die festgelegten Regeln verstießen, prompt wurden drei Jugendliche beim Rauchen erwischt und die Strafe verhängt, daraufhin solidarisierten sich die übrigen und erklärten, daß sie dann mit zurückfahren würden. Da die Lehrer von der Drohung unbeeindruckt blieben, zerfiel der Zusammenhalt, die Übeltäter kehrten allein um, und die restliche Fahrt verlief ohne Probleme. Das zweite Beispiel bezieht sich auf die unangekündigten und stichprobenartigen Urinkontrollen, um Schüler der Einnahme von Drogen zu überführen. In diesem Zusammenhang gab es sogar Proteste von Lehrern, indes zeigte sich, daß der angedrohte Schulverweis für Ertappte in kurzer Zeit das Drogenproblem in Salem zum Verschwinden brachte.

Bueb bestreitet ausdrücklich nicht, daß die Wirksamkeit der Strafen auch durch die Furcht (nicht Angst) der Schüler mitbedingt war, hält das aber für unvermeidbar, wenn man im Fall von Regelverstößen ein kalkulierbares System von Klärungsverfahren und Bußen durchsetzen wolle. Das Ziel der Maßnahmen müsse Gerechtigkeit sein, ohne daß immer auf die Einsicht der Heranwachsenden in die Gerechtigkeit einer Maßnahme gehofft werden dürfe.

Wenn Bueb in diesem wie in so vielen anderen Zusammenhängen vor allem

auf die Schule abhebt, dann deshalb, weil er kaum große Hoffnung in die Erziehungstüchtigkeit der Klein- oder »Restfamilie«[14] setzt. Diese versage nicht nur vor der Aufgabe, überhaupt eine hinreichende Zahl von Kindern in die Welt zu setzen, sondern auch und mehr noch vor der Aufgabe, sie angemessen großzuziehen. Wenn nicht überhaupt ein Desinteresse an der Erziehung bestehe, habe man es allzu oft mit falsch verstandener Liebe oder einem (vor allem bei Frauen verbreiteten) Empfinden eigener »Unerfülltheit«[15] zu tun, das nicht dazu führe, die Kinder zu erziehen, sondern zu verziehen.

Die Annahme der Erziehungsunfähigkeit heutiger Eltern und der zentralen Bedeutung des »Zerfalls«[16] der Familien geht bei Bueb so weit, daß er nicht nur die flächendeckende Einrichtung von Ganztagsschulen verlangt, sondern eine generelle Übernahme der jugendlichen Freizeit in professionelle Regie. Das Fehlen entsprechender Angebote in Gestalt von kirchlichen, gewerkschaftlichen oder parteipolitischen Gruppierungen, Wandervogel- oder Pfadfinderbünden zwinge dazu, die Charaktererziehung – nicht zuletzt die im Spiel – durch Lehrer sicherzustellen. Auf diesem Weg würde sich auch die Verknüpfung von sozialer Herkunft und Schulerfolg oder von Migrationshintergrund und Schulerfolg aufheben lassen.

Wenn man auf diesem Feld konsequent die notwendigen radikalen Schritte vollziehe, so Bueb, werde sich das nicht nur auf die Stabilisierung des Erziehungswesens und die Lösung des Elitenproblems, sondern auch auf die Regeneration der Gesamtgesellschaft positiv auswirken.

Die Debatte um *Lob der Disziplin*

Ohne Zweifel wurde der Verlauf der Debatte um Buebs Buch *Lob der Disziplin* wesentlich durch dessen Stellung in der Öffentlichkeit mitbestimmt. Dabei spielte nicht nur seine Position als früherer Schulleiter des Internats Schloß Salem eine wichtige Rolle, sondern auch die Menge seiner Verbindungen, die er als ehemaliges Mitglied im Vorstand der Studienstiftung des Deutschen Volkes (1980–1999) oder in diversen Kuratorien, Bei- und Verwaltungsräten eingenommen hat. Entscheidend dürften aber die Vorbereitung in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* – deren Mitherausgeber Frank Schirrmacher soll sogar den Anstoß zur Niederschrift gegeben haben – und dann die Lancierung einer Kurzserie in *Bild* gewesen sein.[17] Was die *FAZ* betraf, so hatte Bueb schon vor seiner Pensionierung begonnen, sie als Forum zu nutzen. Für einiges Aufsehen sorgten dabei ein Aufsatz vom 24. Februar 2005 – »Die Schule ist kein Spaßbad – Vom Recht der Jugend auf Disziplin« – und ein Interview in der *Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung* vom 10. Juli 2005 – »Disziplinlosigkeit macht uns das Leben schwer« –, das in eine ähnliche Richtung ging. In einem Beitrag vom 14. September 2006 faßte er dann erstmals die Thesen aus *Lob der Disziplin* zusammen.

War ihm damit die Aufmerksamkeit der bürgerlichen Leserschaft sicher, konnte er mit den Beiträgen für *Bild* auf Breitenwirkung setzen. In sechs knappen Artikeln stellte Bueb hier sein Konzept vor, wobei es zwangsläufig zu gewissen Verkürzungen und Zuspitzungen (»Wer führt, erwartet Gefolgschaft.«[18]) kam. Die Schärfe der Formulierungen stand in einem deutlichen Gegensatz zu dem eher moderaten Auftreten Buebs in der Öffentlichkeit, bei Vorträgen, Diskussionsveranstaltungen oder in *Talk Shows*. Hier wirkte er eher ruhig und freundlich, aber ohne zurückzuweichen. Das hat ihm fallweise die außerordentliche Zustimmung des Publikums eingetragen, während die Masse der sonstigen Stellungnahmen kritisch bis offen feindselig war.

Insgesamt lassen sich drei Hauptgruppen von Kritikern ausmachen:

1. Die Unverbesserlichen, womit jene gemeint sind, die sich von Bueb zu recht angegriffen fühlten und entsprechend gereizt reagierten, also die Menge der Altachtundsechziger und deren Anhängerschaft in den »Reflexionseliten«.[19] An Deutungshoheit in gesellschaftlichen Debatten gewöhnt, scheute man hier vor keiner noch so platten Verdächtigung – »Hunde-Dressur«, »Militärpädagogik«,[20] »Ein Kinderbild wie bei den Nazis«[21] – zurück. Die Vorwürfe gegen Bueb waren im wesentlichen dieselben wie die, die man schon immer gegen die traditionelle Erziehung erhoben hatte, die als »schwarze Pädagogik« der »Rückkehr von Ideen aus den fünfziger Jahren«[22] und das heißt dem »Autoritarismus« und schlimmerem den Weg bereite, jedenfalls einer »demokratischen« Erziehung[23] entgegenstünde.
2. Die Zünftigen, das heißt die Vertreter der etablierten Pädagogik. Sie weisen naturgemäß eine große Schnittmenge mit der ersten Gruppe auf. Hier kam aber noch hinzu, daß man die Einmischung eines Dilettanten abwehren wollte. Daß die praktische Erfahrung Buebs in diesen Kreisen nichts gilt, konnte man erwarten, irritierend wirkt allerdings, daß man auch über seine Tätigkeit als Assistent von Heinrich Roth und Hartmut von Hentig hinwegging. Entlarvend ist jedenfalls der Untertitel eines von Micha Brumlik herausgegebenen Sammelbandes »Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb«.[24]
3. In der Tendenz deutlicher von den Unverbesserlichen und den Zünftigen getrennt ist die dritte Gruppe, die der Praktiker. Soweit diese sich direkt zu Wort meldeten – also betroffene Eltern und Lehrer –, fiel das Echo gespalten aus, soweit es allerdings um Interessengruppen ging, war es vorwiegend negativ. Das gilt selbst da, wo man noch am stärksten auf Zustimmung für Bueb hätte rechnen können, in den Reihen des eher bürgerlichen »Deutschen Lehrerverbandes«, dessen Vorsitzender Josef Kraus jedenfalls sehr früh gegen die »erzkonservativen« Ideengänge Buebs polemisierte und ihm vorwarf, ein »Diktat der Disziplin« zu befürworten und den guten Willen von Eltern und Lehrern zu mißachten.[25]

Im Grunde lohnt eine Auseinandersetzung mit der Kritik der Unverbesserlichen und der Zünftigen kaum. Im ersten Fall hat man es vor allem mit Reali-

tätsverweigerung zu tun, die sich wesentlich daraus erklärt, daß die wirklichkeitsgerechte Analyse des Projekts der gesellschaftlichen – nicht nur kindlichen oder schulischen – Umerziehung, das die Achtundsechziger verfolgten, mit dem Eingeständnis des totalen Scheiterns enden müßte. Es gehört für die Erlebnisgeneration der Studentenrevolte aber zu den zentralen Lebenslügen, daß man, wenn schon nicht den Weltfrieden und den Sozialismus, so doch die große Emanzipation zustande gebracht habe, und an deren wohltätiger Wirkung will man in keinem Fall deuteln lassen.

Wahrscheinlich spielt auch unterschwellig mit, daß Bueb als Abtrünniger gilt, der sich nach dem Ende des Studiums ganz bewußt in reformpädagogischen – die Gesamtschule vorwegnehmenden – Projekten wie der Odenwaldschule und dann der Laborschule Bielefeld engagiert hatte, aber im Laufe der Zeit seinen Irrtum erkennen mußte. *Lob der Disziplin* liest sich dann auch über weite Strecken wie ein Protokoll hinzugewonnener Einsichten.

Angesichts der ideologischen Monokultur in den pädagogischen Fachbereichen deutscher Universitäten war auch von dieser Seite nichts anderes zu erwarten, als das, was dann kam. Wer sollte hier eine Generalrevision fordern, die die Gesamtentwicklung der letzten drei oder vier Jahrzehnte und damit die Kompetenz der eigenen Disziplin in Frage stellen müsste? Hinzu kommt noch die besondere Empfindlichkeit der Erziehungs- wie aller Sozialwissenschaftler wenn es um ihre Bedeutsamkeit geht. Als notorische Schlechtleister hegen sie besonders hochfahrende Vorstellungen von der eigenen Wichtigkeit und verteidigen Interpretationsclaims mit Erbitterung.

Ein ähnliches Motiv ist natürlich auch bei den Praktikern in Rechnung zu stellen. Angesichts der Bedeutung, die Bueb dem Einfluß überzeugender Eltern- und Lehrerpersönlichkeiten beimaß, war klar, daß Eltern ebenso wie Lehrer gereizt reagieren könnten. Dieser Sachverhalt ist aber deshalb so schwerwiegend, weil Bueb im Grunde seine Hoffnung auf jene Selbstheilungskräfte setzt, die nur wirksam werden können, wenn die unmittelbar an der Erziehung beteiligten ihre Einstellungen und ihr Verhalten zugunsten größerer Klarheit und größerer Konsequenz ändern würden. Daß er gerade in den Reihen der Lehrer so wenig Zustimmung fand, wird man als schwerwiegendes Manko werten müssen.

Selbstverständlich kann er darauf verweisen, daß sein Buch *Lob der Disziplin* ein außerordentlicher Erfolg war und sich schon in der ersten Welle von Leserbriefen – bezeichnenderweise stärker in *Bild* als in der *FAZ* – eine sehr breite Zustimmung zeigte. Allerdings sind damit die Grenzen von Buebs Argumentation klar erkennbar: Wenn weder die Politik noch der automatische Gang der Geschichte zu einer Korrektur der Mißstände führen werden und wenn man kein Vertrauen in die natürliche Güte der Zöglinge hat, aber auch nicht an der Gesamtsituation verzweifeln will, dann bleibt im Grunde nur die Hoffnung, daß Eltern wie Lehrer prinzipiell fähig und bereit sind, umzusteuern.

Bueb II: *Von der Pflicht zu führen*

Anfang September 2008 brachte der *Spiegel* ein Interview mit Bueb, in dem er auch auf die Erfahrungen mit seinem Buch angesprochen wurde. Er wies auf die Heftigkeit der Kritik, vor allem einiger Pädagogikprofessoren, hin, um dann zu resümieren: »Aber der Erfolg im wirklichen Leben war überwältigend.«[26] Diese Wahrnehmung – daß die Veröffentlichung von *Lob der Disziplin* als großer Erfolg zu werten sei – dürfte Bueb wesentlich motiviert haben, ein weiteres Buch zu schreiben, in dem es stärker noch als im ersten um die Frage nach praktischer Abhilfe angesichts des deutschen Bildungs- und Erziehungsnotstands geht.

Von der Pflicht zu führen trägt den Untertitel »Neun Gebote der Bildung« und ist dementsprechend in neun Kapitel (und einen Exkurs) eingeteilt.

1. Erkenne dich selbst, indem du dich bildest
   Bueb entwickelt in diesem ersten (und längsten) Abschnitt die Vorstellung, daß Bildung ein Prozeß sei, der zwar von außen angeregt, doch zuletzt im Inneren des Menschen zu einer Reifung beitrage, die ihn überhaupt erst zu wirklicher Führung befähige. Bildung sei insofern weniger die Vermittlung von Wissen als Charakterbildung. Bueb spricht sogar von einem »Primat der Persönlichkeitsbildung«,[27] deren Ziel letztlich Humanität im klassischen Sinn ist, aus der fast selbstverständlich die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung und das heißt zur Führung erwachse. Sie äußere sich bei Erziehern in der »Autorität liebender Zuwendung«[28] zum Zögling und finde bei jenem Anerkennung, was sich in der Wahl des Lehrers durch den Schüler ausdrücke (Bueb verweist in dem Zusammenhang auf das Verhältnis zwischen Sokrates und seinen Schülern[29]). Ohne dieser Überlegung weiter nachzugehen, erhebt Bueb dann den Generalvorwurf gegen das bestehende Bildungssystem, daß es weder dem Lehrer noch dem Schulleiter erlaube zu führen. Dem Übelstand sei nur abzuhelfen, wenn die Lehrer auch die Pflicht zur Führung anerkennten, und das heiße: Sie müssen »ihre Klassenzimmer öffnen, aus ihrer Vereinzelung heraustreten, zusammenarbeiten, ihre Arbeit bewerten lassen und sich dem kritischen Urteil ihres Schulleiters öffnen«.[30]

2. Menschen brauchen Führung
   Bueb stützt seine Auffassung im folgenden mit der Annahme, daß die Notwendigkeit von und das Bedürfnis nach Führung anthropologische Konstanten seien. Die Ausübung von Führung habe notwendig mit dem Gebrauch von Macht zu tun; solche Macht dürfe nicht unbegrenzt übertragen werden, sei aber ihrem Wesen nach nicht böse, sondern ein Mittel zum – höheren – Zweck. Im Fall der Schule soll der Schulleiter die Macht mit Zustimmung der Lehrer,

der Lehrer die Macht mit Zustimmung der Schüler ausüben und neben seiner »Amtsautorität«[31] Charisma besitzen. Daß es heute im Erziehungswesen an Führereigenschaften mangele – übrigens auch bei Eltern[32] –, hält Bueb für eine unbestreitbare Tatsache, postuliert aber, daß die Rekrutierung von Führungspersonal unbedingt notwendig sei, da gerade die Demokratie einer entsprechenden Elite bedürfe.

In einem Exkurs konzentriert Bueb dann seine Überlegungen auf einen für ihn besonders wichtigen Aspekt des Führungsproblems in der Schule: die strukturelle Schwäche der Position des Schulleiters. Dafür gibt es seiner Meinung nach vier Gründe: a) die »Gleichheitsideologie«,[33] die nach wie vor in den Köpfen von Lehrern herrsche, b) die Tatsache, daß Schulleiter als »Könige ohne Land«[34] zwar ein erhebliches Maß an Verantwortung tragen, ohne doch über hinreichende Befugnisse gegenüber ihren Kollegien zu verfügen, c) die fehlende finanzielle Anerkennung, die die Position des Schulleiters finde und daraus resultierend d) der heute immer spürbarer werdende Mangel an geeigneten Bewerbern für entsprechende Positionen.

3. Vertraue, fordere und beschütze!
   Um den Eindruck abzuwehren, daß es bei seinem Ruf nach Führung um die Rechtfertigung von Unterdrückung geht, stellt Bueb klar, daß es sich vor allem darum handeln müsse, »Selbstwertgefühl« und »Selbstvertrauen«[35] zu stärken. Wobei es sich keineswegs darum handeln könne, den Weg systematischer Unterforderung zu beschreiten, vielmehr müsse der Geführte immer wieder an die Grenzen seiner Leistungsfähigkeit gebracht werden, um in der Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten zu wachsen. Etwas unvermittelt werden die beiden Aspekte der Förderung und der Forderung dann noch mit dem Zusammenhang von Gehorsam und Schutz verknüpft.

4. Sei Vorbild!
   Bueb hebt in diesem Kapitel vor allem auf die durchgängig (von der Eltern-Kind-Beziehung bis zu der zwischen Vorgesetztem und Untergebenem im Arbeitsleben) nachweisbare Wirkung eines überzeugenden Vorbilds in allen Führungsbeziehungen ab und illustriert das Gemeinte anhand verschiedener Beispiele aus der Schule wie der Berufswelt. Obwohl man die Gefährlichkeit charismatischer Begabungen, die zur Leitfigur prädestinieren, nicht bestreiten könne, bleibe es letztlich dabei, daß jeder Geführte ein echtes Vorbild zu haben als »Privileg«[36] betrachten sollte.

5. Setze klare Ziele!
   Inhaltlich müsse sich ein Führungsanspruch in der Einfachheit und der Klarheit der gesetzten Ziele geltend machen. Dem stünde in den Schulen eine überzogene Autonomievorstellung der Lehrer entgegen, die sich weigerten,

ihren Unterricht einem von außen gesetzten Maßstab zu unterwerfen. Auf Besserung hofft Bueb dadurch, daß die Lehrer zur Offenlegung von Zielen und zu deren Festsetzung in Zusammenarbeit mit Kollegen und Schulleitung herangezogen werden.

6. Laß dir einen Spiegel vorhalten, um dich selbst einzuschätzen!
   In diesem Kapitel kommt Bueb auf ein Thema zu sprechen, das schon vor Erscheinen des Buches – nachdem er sich entsprechend in Interviews geäußert hatte – für ein gewisses Aufsehen sorgte. Denn er schlägt im Hinblick auf das schon angesprochene Problem des Übermaßes an Autonomie der Lehrer einen »Tabubruch«[37] vor, nämlich ein Kontrollverfahren, bei dem die Schüler mittels Fragebogen ihre Lehrer beurteilen. Die Formulare müßten mit Namen unterzeichnet werden und im Fall des Mißbrauchs hätten Schüler mit Strafen zu rechnen. Im übrigen würden die Ergebnisse dann dem Schulleiter zur Verfügung gestellt, der sie zur Beurteilung der Leistungen des Lehrers nutzen könne. Der seinerseits solle sich einer ähnlichen Prozedur unterwerfen, wobei die Stellungnahmen der Lehrer an die vorgesetzte Behörde gehen und dort der Einschätzung des Schulleiters dienten.

7. Teile Verantwortung, wo es geboten ist!
   An verschiedenen Beispielen erläutert Bueb hier die Notwendigkeit, Arbeit zu delegieren und innerhalb der Schule durch systematische Teambildung eine sinnvolle Lastenverteilung zu organisieren: »Verantwortung zu delegieren, ist zudem ein Mittel, um Mitarbeiter und Jugendliche in ihrem Selbstvertrauen zu stärken. Vorgesetzte, Lehrer oder Eltern müssen auch hier dieselben Schritte gehen: Sie müssen gemeinsam die Ziele festlegen, die der Jugendliche oder der Mitarbeiter durch verantwortliches Handeln erreichen soll, und sie müssen prüfen, ob diese Ziele erreicht werden.«[38]

8. Gelassenheit siegt
   In Konsequenz des unter 7. Gesagten weist Bueb darauf hin, daß auch die Fähigkeit, Prioritäten zu setzen und sich nicht völlig zu verausgaben, zur »Klaviatur der Führungsinstrumente«[39] gehöre. Er gibt Beispiele aus dem Wirtschaftsleben wie der Schulleitungspraxis im Ausland, die deutlich machen sollen, daß es unmöglich sinnvoll sein kann, den Schulleiter in einem ganzen Wust von Administration zu ersticken und seinen Einsatz als Lehrer zu verlangen und ihm die eigentliche Aufgabe der Führung aus der Hand zu nehmen. Vielmehr müsse man die heute geltenden Prioritäten umkehren und dafür sorgen, daß der Schulleiter in erster Linie die Möglichkeit erhalte, sich einen Überblick zu verschaffen, anzuspornen oder zu korrigieren, ohne dabei einer allzu straffen Formalisierung seines Aufgabenbereichs unterworfen zu sein.

9. Warte nicht auf die Politik, werde selbst aktiv!
Das Schlußkapitel unterscheidet sich von den vorangegangenen vor allem dadurch, daß es eine Art »Manifest« enthält, mit dem Bueb dem verbreiteten Defätismus in der Bildungsdebatte entgegentreten will. Zuerst wendet er sich dabei an die Lehrer: »Nur die Lehrer selbst können ihr Bild in der Öffentlichkeit verändern, indem sie sich verändern. Sie müssen ihre Geschicke selbst in die Hand nehmen und politisch handeln lernen.«[40] Der erste Schritt zu solcher Politisierung sei der freiwillige Verzicht auf den Beamtenstatus, nur so würden die Lehrer genug Bewegungsfreiheit gewinnen, um sich als Einflußgruppe zu organisieren. Ein solcher Schritt habe natürlich auch den positiven Begleiteffekt, daß die Lockerung des Kündigungsschutzes es möglich mache, unfähige oder unwillige Lehrer aus dem Schuldienst zu entlassen. Zuletzt kommt Bueb dann noch einmal auf seine schon in *Lob der Disziplin* und in vielen anderen Stellungnahmen formulierten Generalforderungen zu sprechen:
1. Flächendeckende Einführung von Ganztagsschulen, um die Kinder der Inkompetenz von Eltern und den negativen Kultureinflüssen (Fernsehen, Computerspiele etc.) zu entziehen,
2. Aufhebung des gegliederten Schulwesens durch Reduktion auf zwei Schultypen: die Gemeinschaftsschule samt gymnasialer Oberstufe auf der einen, das grundständige Gymnasium auf der anderen Seite,
3. wobei das Gymnasium wieder der »Einheit von akademischer Bildung und Charakterbildung«[41] zu dienen habe,
4. Zwang der Lehrer zur Fortbildung, um deren Defizite vor allem in praktisch-pädagogischer Hinsicht zu beheben,
5. die langfristige Reorganisation des Lehramtsstudiums.

Die Debatte um *Von der Pflicht zu führen*

Es kann nicht überraschen, daß Buebs zweites Buch zur Misere des Erziehungswesens nicht die gleiche Resonanz gefunden hat wie sein Erstling. Dafür sind die Gesetze des Marktes und die rasche Sättigung des öffentlichen Interesses im Medienzeitalter maßgeblich, aber es spielt auch eine Rolle, daß Bueb sich nicht mehr an die Allgemeinheit, sondern an eine genauer umrissene Zielgruppe gewandt hat, deren Zahl begrenzt und die ihrem Wesen nach gegenüber Kritik empfindlich ist. *Von der Pflicht zu führen* setzt sich im Grunde nur mit der Organisation der Schule und der Funktion von Lehrern und Schulleitern in diesem Zusammenhang auseinander, und unter den verschiedenen Schulformen geht es eigentlich bloß um das Gymnasium.

Soweit seine Vorschläge nicht, wie in bezug auf *Lob der Disziplin,* per se abgelehnt werden, provozieren sie doch bei den Praktikern eine Art von Einwand, die den Praktiker Bueb an einer empfindlichen Stelle trifft: Er als Leiter eines

elitären Internats in privater Trägerschaft besitzt praktisch keine Erfahrungen mit großen öffentlichen Schulen, die in Deutschland traditionell das Bildungswesen beherrschen. Aufschlußreich ist deshalb die Defensive, in die er bei einem Streitgespräch mit dem Vorsitzenden des Deutschen Lehrerverbandes, Josef Kraus, geriet, der ihm nicht nur vorhalten konnte, die Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern und der jeweiligen Stellung der Schulleiter zu verkennen, sondern auch nur unzureichende Kenntnisse über die Entwicklung des staatlichen Schulwesens überhaupt zu haben.[42]

Beachtung verdienen daneben vor allem die Stellungnahmen, die im Rahmen der *FAZ*-Netz-Debatte von Lehrern oder Schulleitungsmitgliedern abgegeben wurden. Als Beispiel sei hier auf den Text von Karl Cron, Studiendirektor am Rabanus-Maurus-Gymnasium in Mainz und Leiter der Kommission »Zentrale Schulbibliothek« des Bildungsministeriums Rheinland-Pfalz, hingewiesen, der – bei prinzipieller Zustimmung – im einzelnen folgende Punkte kritisiert:[43]

1. Die Orientierung am Gymnasium sei faktisch die Orientierung an einem Gymnasium, das es in dieser Form nicht mehr gebe und das auch nicht wieder belebt werden könne, da dessen Trägerschicht – das Bürgertum – und dessen Bildungsbewußtsein verschwunden sind.
2. Buebs Forderung nach charismatischen Schulleitern sei nicht zu erfüllen. Erfahrungsgemäß gebe es keine hinreichende Zahl solcher Ausnahmepersönlichkeiten, um eine überragende pädagogische und Führungsbegabung zur Eingangsvoraussetzung für ein entsprechendes Amt zu machen.
3. Seine Idee, daß auch sonst die Lehrer wesentlich über ihre Vorbildlichkeit wirken sollten, scheitere zumindest dann, wenn die Zusammensetzung der Schülerschaft – auf Grund belasteter sozialer Herkunft oder wegen eines »Migrationshintergrunds« – für Vorbildwirkung nicht ansprechbar seien; dieses Problem stelle sich verschärft durch die Feminisierung der Kollegien, da Schüler aus fremden Kulturen eine Frau oft per se nicht als Respektsperson anerkennen würden.
4. Was die Rekrutierung des von Bueb geforderten Lehrertypus verhindere, sei auch die schlechte Qualität der Ausbildung, die viele junge Lehrer genossen hätten und die dazu führe, daß man nicht nur gewisse didaktische Schwächen in der Praxis zu korrigieren habe, sondern auch eingreifen müsse, um sachliche Fehler auszugleichen.

Was in der Argumentation von Cron kaum berührt wird, sind jene Probleme, die sich weniger aus der Sicht von Schulleitungsmitgliedern, sondern eher an der Basis der Kollegien stellen. Es sei deshalb ergänzend auf zwei Leserbriefe hingewiesen, die die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* zeitgleich mit der Stellungnahme Crons abgedruckt hat. In dem ersten wird vehement gegen die Aufhebung des Beamtenstatus gesprochen und darauf hingewiesen, daß dessen partielle Beseiti-

gung nie zu den gewünschten Ergebnissen geführt habe. Keinesfalls könne Bueb erwarten, daß man im Fall der von ihm gewünschten größeren Belastbarkeit und besseren Qualifikation der Lehrer diesen weder finanzielle Anreize noch eine andere Art von Prämie anbieten müsse.[44]

Noch schwerer als dieser Aspekt wiegen aber die – keineswegs untypischen – Beobachtungen eines Lehrers, der im Hinblick auf die Vorstellung Buebs von der Stärkung der Schulleiterposition folgendes zu bedenken gibt: »Nach meinen Erfahrungen sind Schulleiter häufig Opportunisten und Karrieristen mit oder ohne Parteibuch, die dem politischen wie pädagogischen Zeit- beziehungsweise Ungeist auf die eine oder andere Weise verhaftet sind, abgesehen von ihren menschlichen Schwächen. Da gibt es Leute, die einen so hochdifferenzierten Organismus wie ein Lehrerkollegium gar nicht leiten können, weil ihnen die natürliche Autorität fehlt und sie die Kunst der Menschenführung nicht beherrschen. Mangelndes Fingerspitzengefühl und der entschiedene Wille, als schülerfreundlich zu gelten, führen dann dazu, sich im Konfliktfall mit den Schülern gegen einen Lehrer zu verbünden (manchmal auch mit den Eltern), alles unter dem Deckmantel sogenannter ›demokratischer Schulkultur‹. Ein anderer, weitverbreiteter Typus des Schulleiters versteht sich als verlängerter Arm der Bildungsbehörde und tut sich durch Beflissenheit in der Befolgung des behördlich verordneten Reformwusts hervor, ohne den alles viel besser liefe. Und schließlich gibt es den Typus, der sich als Schulmanager versteht, der Schule betriebswirtschaftlich leiten und sie seinen ökonomischen Führungskonzepten, die häufig nur modisch sind, unterwerfen will. Sie starren den ganzen Vormittag lang in den Computer, beziehungsweise telefonieren und sind moderne Vertreter bürokratischer Herrschaft.«[45]

Abschließend sei noch auf die Stellungnahme einer Lehrerin hingewiesen, die selbst in Salem zur Schule gegangen ist und später als Unterrichtende dorthin zurückkehrte, noch unter Kurt Hahn, dem Vorgänger Buebs, begann, und dann unter jenem ihre Tätigkeit fortsetzte. Offenbar spielt hier eine gewisse persönliche Erbitterung eine Rolle, trotzdem sollte man das sachliche Gewicht dieser Äußerung nicht unterschätzen: »Als ehemalige Schülerin von Salem noch zu Lebzeiten Kurt Hahns und später als Lehrerin unter Dr. Bueb kenne ich die pädagogischen Konzepte dieser Schule und jene von Bernhard Bueb aus eigener Erfahrung. Dr. Buebs Ideen sind von seiner Tätigkeit als oberster Leiter und Manager des Wirtschaftsunternehmens ›Schulen Schloß Salem‹ geprägt. Seine Unterrichtstätigkeit hatte er auf ein Minimum von zwei Wochenstunden Religion reduziert.

Ein Privatinternat setzt andere Prioritäten als ein staatliches Gymnasium. Wichtig ist, daß der Betrieb reibungslos funktioniert und daß die Schüler rund um die Uhr betreut werden. Das verlangen Eltern und Versicherungen. Das geht aber nicht ohne Druck und Reglementierung von oben, denn Schüler entziehen sich gerne der Betreuung. Sie wollen (verständlicherweise) auch ein unbeobachtetes Privatle-

ben führen. Dr. Buebs Devise hieß denn auch: ›Man braucht für alles ein Korsett.‹ Aufgabe der Lehrer ist es nun, nicht nur zu unterrichten, sondern auch die Schüler und die vielen außerunterrichtlichen Aktivitäten im musischen, sportlichen und sozialen Bereich zu betreuen. Dazu stehen die Lehrer nachmittags, abends und an Wochenenden der Schulleitung zur Verfügung. (So werden nebenbei auch Personalkosten gespart.) Diese Aktivitäten und das Internatsleben sind das Besondere an Schulen wie Salem, ihr Aushängeschild und der Kern der pädagogischen Arbeit. Der Unterricht hingegen ist pädagogisch uninteressant und wird als notwendiges Übel angesehen – aber das war schon zu Kurt Hahns Zeiten so.

Für Bueb beginnt Erziehung erst nach dem Unterricht. Hier liegt nun der große Unterschied zu staatlichen Schulen. Deren Kernaufgabe ist Erziehung durch Bildung, Lehren und Lernen. Erziehung findet im Unterricht und durch Unterricht statt – und durch zahlreiche außerunterrichtliche Veranstaltungen, die jenen Salems vergleichbar sind. Daß Schüler durch Unterricht ihren Horizont erweitern, reifen und Freude am Stoff haben können und daß gerade auch im Unterricht soziales Lernen stattfinden kann: diese Gedanken sind Dr. Bueb fremd. Einen Lehrer, der sich voll der anspruchsvollen Aufgabe des Unterrichtens widmet und daher nicht unbegrenzt Zeit für Extraverpflichtungen hat, bezeichnet Dr. Bueb als ›Nur-Lehrer‹. Das ist ein Nichtpädagoge, der sich vor seiner Erziehungsaufgabe drückt und unerwünscht ist.

Die Geringschätzung des Unterrichtens erklärt sich wohl auch daraus, daß Dr. Bueb von Haus aus kein Lehrer ist. Er hat kein Lehrerexamen und hat daher nie einen Leistungskurs zum Abitur geführt oder ein Hauptfach in mehreren Mittelstufenklassen unterrichtet. Er hat nie erlebt, wie zeitaufwendig es ist, lockeren, informativen und abwechslungsreichen Unterricht zu planen, der alle Schüler mit einbezieht. Berge von Heften hat er auch nicht korrigieren müssen. Wenn nun Lehrer morgens unterrichten und nachmittags und an Wochenenden Schüler betreuen, stehen sie ständig unter Stress, der sich dadurch erhöht, daß die Unterrichtsvor- und -nachbereitung liegenbleibt. Bei Protest gegen die Überforderung droht die Kündigung. Der damalige Personalchef drückte die Situation der Lehrer ganz lapidar aus, als er mir sagte: ›In Salem ist ein Lehrer nach drei Jahren verbraucht.‹ «[46]

Neben solcher und ähnlicher Kritik aus der Lehrerschaft ist noch auf den Widerspruch – auch von Elternseite – hinzuweisen, der gegen die Idee einer flächendeckenden Einführung von Ganztagsschulen und die faktische Entmachtung der Eltern im Erziehungsprozeß dadurch, daß dieser ganz in den Händen von den Lehrern liegt, erhoben wurde. Ansonsten kehren viele Vorwürfe, die schon gegen *Lob der Disziplin* laut wurden, wieder[47] und gelegentlich wird auch auf die »Gefährlichkeit« von Buebs Argumentation abgehoben.[48] Indes hat der deutlich andere Tonfall und die Akzentverschiebung in der Argumentation das Interesse der Unbelehrbaren und der Zünftigen deutlich reduziert und an der einen oder anderen Stelle überraschendes Wohlwollen hervorgerufen.[49]

Bilanz

Stellt man die Frage nach dem Ertrag der Bueb-Debatte, fällt die Antwort zwiespältig aus. Selbstverständlich ist es Bueb gelungen, den Blick auf einige Mißstände des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens zu lenken, die normalerweise außerhalb der Betrachtung stehen. Dazu gehört vor allem der allgemeine Niedergang von Verhaltensnormen. In einem gewissen Maß kann man auch die bitter nötige Beschäftigung mit Autoritäts- und Führungsstrukturen hinzuzählen.

Allerdings treten bei genauerer Betrachtung doch die Einwände in den Vordergrund, nicht die, die von Ressentiment oder ideologischer Voreingenommenheit bestimmt werden, sondern die, die vor allem Schulpraktiker vorgetragen haben, und dann noch die, die offenbar aus Rücksicht auf Bueb oder einer gewissen Ahnungslosigkeit ungenannt blieben:

1. Der Mangel an theoretischer Konsistenz. Gemeint ist nicht die fehlende Orientierung an den Moden der Erziehungswissenschaft, sondern die Unbekümmertheit gegenüber klarer Begrifflichkeit. Wie kann etwa behauptet werden, daß »Führung« die Voraussetzung von »Bildung« ist, um dann zu erklären, daß »bilden führen heißt«,[50] beides also im Grunde identisch ist.
2. Noch ärgerlicher wirkt die innere Widersprüchlichkeit: Warum wird auf der einen Seite die materialistische Tendenz des heutigen Gesellschaftslebens kritisiert, während Bueb andererseits auf die Übernahme von Lenkungsmodellen aus der Wirtschaft, die Schaffung finanzieller Anreize, setzt? Nirgends findet sich ein Wort über die zunehmende und zunehmend problematische Einflußnahme ökonomischer Interessen auf das Bildungswesen: angefangen beim Vordringen von Werbung in die öffentlichen Schulen über die Verzahnung des – vom Staat aufgegebenen – Fortbildungsbetriebs mit Gewinninteressen privater Anbieter[51] bis zur unseligen Rolle der OECD[52] und der Bertelsmann-Stiftung bei Evaluationen oder der Erstellung von Rahmenplänen für den Bildungssektor.
3. Ein anderer Bereich, in dem die Widersprüchlichkeit sonst auffällt, ist die Beurteilung von grundlegenden Organisationsformen des Schullebens. So stellt sich die Frage, wieso die Schülermitverantwortung zuerst – in *Lob der Disziplin* – ein typisches Beispiel für pädagogische Roßtäuscherei und Scheindemokratie ist[53] und dann – in *Die Pflicht zu führen* – ein probates Mittel der Persönlichkeitsbildung?[54]
4. Womit man auf eine Art Generaldifferenz zwischen beiden Büchern zu sprechen kommen muß, von denen das erste wesentlich radikaler und schärfer im Tonfall wie im Hinblick auf die vorgeschlagenen Abhilfen ist, während das

zweite eine Tendenz zur »Großvaterisierung«[55] hat, pädagogischen Kitsch präsentiert, der vor allem in der Mehrzahl der Anekdoten – das Kapitel 3 in *Von der Pflicht zu führen* besteht praktisch aus nichts anderem – wie auch in den Plattitüden[56] oder den küchenpsychologischen Analysen zum Tragen kommt.

5. Daß sich die Tendenz zum grundlosen Optimismus bei Bueb letztlich durchsetzt, hängt ganz wesentlich mit einer besonderen Art von Populismus zusammen, die einen Teil seines Erfolgs erklärt: Obwohl er vor allem in *Lob der Disziplin* deutlich macht, daß er einen großen Teil der Elternschaft für unfähig hält – er spricht von einer »Nation von Nichterziehern«[57] –, schont er sie wie im übrigen nur die Schulleiter.
6. Dabei ist seine Behauptung, nur in archaischen Gesellschaften sei Erziehungsfähigkeit selbstverständlich gewesen,[58] per se absurd. Hier verstellt ihm seine Fixierung auf die negative Bedeutung des Nationalsozialismus und die Interpretation von »68« als fehlgegangene, aber irgendwie verständliche Reaktion[59] den Blick. Tatsächlich ist es so, daß bis in die siebziger Jahre hinein für die Masse der Väter und Mütter die Erziehung der eigenen Kinder so wenig problematisch war wie die Orientierung am Leistungsprinzip. Die entscheidende – von Bueb nie gestellte Frage – hätte zu lauten, wie es dahin kommen konnte, ganze Elterngenerationen zu verstören und in hilflose Klienten einer wuchernden Nanny- und Ratgeberbranche zu verwandeln?
7. Da Bueb auf diese Problematik eben nicht eingehen will, präsentiert er einen auch sonst beliebten Schuldigen für das Desaster: den Lehrer. Gelegentliche Schmeicheleien gegenüber dieser Berufsgruppe dürfen nicht davon ablenken, daß Bueb allgemeine Vorurteile ihr gegenüber bedient und die Masse seiner Änderungswünsche durch Mehrbelastung der Lehrer zu erreichen sucht (übrigens ohne ihnen einen jener Anreize in Aussicht stellen zu können, die er sonst für unabdingbar hält, um Selbstwertgefühl zu steigern und zur Leistung zu motivieren[60]).
8. Dabei irritiert auch die Tatsache, daß er offenbar weder die Tendenz zur Überlastung noch das Ausbleiben geeigneten Nachwuchses für diesen Berufszweig als Problem betrachtet. Die Feminisierung der Kollegien wird zwar vorsichtig berührt, aber wie schwer es wäre, mit Hilfe von Lehrerinnen Konzepte von Pflicht und Disziplin durchzusetzen, scheint ihm nicht klar zu sein.
9. Der Schonung der Eltern harmoniert mit der der Politiker. Es ist verblüffend, daß die eigentlich Verantwortlichen für die von Bueb zu Recht beklagte Misere nirgends in den Blick kommen. Ein Sachverhalt, der eigentlich nur so zu erklären ist, daß Bueb hier seine mächtigsten potentiellen Verbündeten sieht und glaubt, daß sie sich seiner Argumentation so oder so schon anschließen würden. Eine Erwartung, die man wahlweise naiv oder zynisch finden kann.
10. Jedenfalls wird damit verschleiert, daß die Politische Klasse in den vergangenen Jahrzehnten einen Verfall der Bildungslandschaft und der gesellschaftli-

chen Rahmenbedingungen für das Funktionieren von Erziehung billigend in Kauf genommen oder sogar aktiv gefördert hat. Die Motive dafür kann man in ideologischer Verblendung einerseits und einer perversen Vorstellung von *social engineering* andererseits suchen.

11. Das alles läßt Buebs Realitätssinn in einem schlechten Licht erscheinen. Er hat in Debatten, wenn es um die allfällige Konkretion ging, denn auch oft eine schlechte Figur abgegeben, seine Verweise auf das Ausland – bevorzugt die USA, England und Frankreich – wirken grotesk, wenn man die Schulsysteme dort insgesamt in den Blick nimmt und entsprechen jenem »Ablenken ins Internationale«[61] der pädagogischen Debatte, das notorisch das Unvergleichbare vergleicht und dabei selektiv und manipulativ vorgeht.
12. Weiterhin wird man festzustellen haben, daß bei Bueb auf ungute Weise eine Tendenz der Reformpädagogik zum Tragen kommt, die sich von ihren Anfängen in der wilhelminischen Zeit bis zur Laborschule von Buebs Lehrer Hartmut von Hentig durchzieht: Man will hier immer unter Ausnahmebedingungen ein Idealgymnasium schaffen, das gleichermaßen »Gesamtschulelite« und arkadischer Bildungsort ist, sich jedenfalls nicht den Erfordernissen einer staatlichen Institution zu fügen hat, die grundsätzlich mit allen Kindern befaßt ist.
13. Das erklärt auch, warum es bei Bueb zwar dauernd um Probleme der Persönlichkeitsbildung geht, aber nicht um den ersten Skandal, nämlich den Zusammenbruch der schulischen Auslese und die Förderung einer »Generation doof«, die – selbst wenn sie ein Studium absolviert und dann ins Lehramt strebt – immer weniger weiß, weil schon die eigenen Lehrer immer weniger wußten und die Professoren auch.
14. Die eigentliche Blütezeit des deutschen Schulwesens war jedenfalls die, in der dieses Schulwesen ein staatliches war, mit beamteten Lehrern, deren Ansehen fallweise nur das von »Paukern« gewesen sein mag, denen es aber nach dem Zeugnis vieler und objektivierbar im wirtschaftlichen und kulturellen Aufstieg Deutschlands seit 1850 gelang, ein gegliedertes Bildungssystem zu schaffen, das in der Welt seinesgleichen suchte.

Die Analysen Buebs mögen also im einzelnen zutreffen, seine Vorschläge manchmal hilfreich sein, aufs Ganze gesehen bleiben sie hinter dem zurück, was von anderer Seite schon an Vorschlägen zur grundsätzlichen Abhilfe gemacht wurde. Das gilt vor allem für die neuen konservativen Strömungen in der Nachkriegszeit, deren Entstehung ganz wesentlich auf die Auseinandersetzung mit Erziehungs- und Bildungsfragen zurückzuführen war. Der am 9. und 10. Januar 1978 in Bonn-Bad Godesberg abgehaltene Kongreß »Mut zur Erziehung« bildete so etwas wie einen ersten Höhepunkt dieser Tendenz. Die Referenten waren in erster Linie Liberalkonservative, einige kamen sogar aus den Reihen der Sozialdemokratie (Hermann Lübbe, Thomas Nipperdey) und hatten sich erst unter dem

Eindruck der linken Bildungsreform und der damit einhergehenden Zerstörungen in Schule und Hochschule von ihren ursprünglichen Vorstellungen gelöst. Der Kongreß verabschiedete eine Erklärung, die in wünschenswerter Weise deutlich machte, vor welcher weiteren Fehlentwicklung im Erziehungswesen gewarnt werden müsse: Es dürfe keinesfalls darum gehen, im Namen eines utopischen Ideals von »Mündigkeit« die Schule zum Vehikel der Gesellschaftsveränderung zu machen, die Schule habe sich vielmehr an den grundsätzlichen Erfordernissen einer derartigen Institution auszurichten – »Wir wenden uns gegen den Irrtum, die Tugenden des Fleißes, der Disziplin und der Ordnung seien pädagogisch obsolet geworden …«[62] –, sie könne auch nicht sinnvoll dem Diktat der Egalisierung unterworfen werden, denn gerade Chancengleichheit führe zu Ungleichheit in Folge ihrer Realisierung, und schließlich sei dem Wahn entgegenzutreten, als ob die Erziehung von Kindern und Jugendlichen ein Prozeß sei, den man in erster Linie professionell und institutionell zu leisten habe, sie finde zuerst im privaten Raum statt und gehöre auch wesentlich da hin.

Vorangegangen war ein Klärungs- und Diskussionsprozeß, der auch auf die Erfahrungen der sechziger Jahre mit Bildungsreformen in den USA reagierte. Schon 1971 war in deutscher Übersetzung eine der schärfsten Abrechnungen mit der Entwicklung des Schul- und Hochschulwesens in Nordamerika erschienen: Thomas Molnars *Die Zukunft der Bildung*. Die Schrift Molnars konnte man als Menetekel verstehen, denn der Verfasser, als jemand, der selbst noch ganz durch die europäische Tradition bestimmt war, machte drastisch klar, was im Namen von Fortschritt und Modernität drohte: Abbruch der kulturellen Überlieferung, Mittelmäßigkeit als Norm und Infragestellung des Leistungsprinzips, Indoktrination mit einer neuen egalitären Ideologie. Dabei betonte er, daß die Jugendrevolte nicht die Ursache dieses Verfalls sei, sondern bestenfalls ein begleitendes Moment.[63] Die eigentliche Ursache liege im Erfolg der mächtigen Koalition aus Bürokratie und linkem Liberalismus, der es gelang, die Auffassung zu verankern, daß der Universitätszugang ein »Geburtsrecht jedes Bürgers«[64] sei und Schule wie Hochschule lediglich ein »Sozialdienstanstaltscharakter«[65] zukomme, das heißt, daß sie ein Spiegel der gesellschaftlichen Bedürfnisse, Moden und Tendenzen sein sollten, aber keine selbständigen Einrichtungen, die etwas so anspruchsvollem wie traditioneller Bildung verpflichtet seien. Mit der Bildungsexpansion im Namen sozialer Gerechtigkeit habe man den einzelnen angewöhnt, einen Anspruch auf ein Examen zu erheben und jede negative Beurteilung oder gar die Verweigerung des Examens als ungerechte Repression zu betrachten.

Molnar hat damals schon mit großem Pessimismus nach Europa geschaut, weil er annahm, daß es dem amerikanischen Irrweg folgen werde und niemand das warnende Beispiel ernst nehme. Die Indizien sprachen tatsächlich dafür, was schon an den eher technokratischen Konzepten zur »Bildungsplanung« in den sechziger Jahren zu erkennen war. Deren Tendenz ging in erster Linie auf die Reorganisation zu, bei vorsichtiger Öffnung des höheren und des Hochschul-

wesens, ließ sich aber relativ leicht umsteuern. Genau dieser Prozeß setzte mit dem »Machtwechsel« von 1969 ein, nachdem sich die Veränderungseuphorie der sozialliberalen Koalition besonders auf den Bildungssektor konzentrierte. Begleitet wurde die Bildungsreform aber auch von einer massiven und rasch fortschreitenden Ideologisierung des Erziehungsbereichs im Gefolge der Achtundsechzigerrevolte, wovon die Pädagogik als Wissenschaft ebenso betroffen war wie die Schulen und Hochschulen als Institutionen.

Das weckte zuerst bei einigen »Girondisten« der »Bildungsrevolution«[66] Zweifel, das heißt bei jenen, die einen behutsamen und jedenfalls utopischen Zielen abholden Wandel gewünscht hatten, sich jetzt aber einem Radikalismus gegenübersahen, der dabei war, das »bürgerliche« Gesamtsystem zu erschüttern. Von ihnen getrennt blieb die kleine Zahl der »Gegenrevolutionäre«, die wie der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Brezinka einen einsamen Kampf gegen die Zerstörung von Schule und Erziehung überhaupt führten. Sie konnten zwar noch auf eine sehr breite Zustimmung des Publikums rechnen,[67] sahen sich aber in der Klasse der »Sinnvermittler«[68] zunehmend isoliert.

Der Kongreß »Mut zur Erziehung« markierte den Umschlag dieser Entwicklung, insofern, seit Mitte der siebziger Jahre zwar die Ernüchterung wuchs, aber gleichzeitig Tatsachen im Bildungssektor geschaffen worden waren, die sich kaum noch rückgängig machen ließen. Die Äußerung des – dem Anliegen der Veranstaltung nicht freundlich gesonnenen – Hartmut von Hentig, für eine tatsächliche Kurskorrektur bedürfe es einer »Tempelreinigung«[69] biblischen Ausmaßes, traf den Kern der Sache und bezeichnet den Grad der Vergeblichkeit entsprechender Erwartungen. Das gilt, obwohl die politische Linke auf die Veranstaltung mit einer Art Panikattacke reagierte und in dem von der CDU-Basis in Nordrhein-Westfalen erzwungenen Kampf gegen die Gesamtschule ein Muster für die künftige pädagogische und bildungspolitische Gegenrevolution sah. Faktisch stand aber niemand mehr politisch hinter dem Anliegen, ein *Roll back* zu versuchen. Insofern bedurfte es auch des Ausbleibens der »geistig-moralischen Wende« nach dem Wechsel zur schwarz-gelben Koalition von 1982 nicht mehr, um zu begreifen, daß die »Bildungskatastrophe«, von der in den sechziger Jahren so viel die Rede war, ohne daß sie stattgefunden hätte, nun zur Tatsache geworden und keine Abhilfe in Aussicht war.

Das vorausgesetzt, wird verständlicher, warum in den letzten Jahrzehnten weder das faktische Scheitern der neuen Schul- und Hochschulformen (Gesamtschule,[70] Gesamthochschule) noch das Versagen der alternativen Pädagogik noch die Menge an empirischen Untersuchungen oder Alltagsbeobachtungen zum Zerfall von Verhaltensnormen und Leistungsstandards irgendetwas bewirkten. Die letzte Ursache dafür ist eine politische, insofern die Politische Klasse an einer tatsächlichen Veränderung kein Interesse hat, sondern einen Zustand verewigen will, in der Bildungspolitik Teil der Sozialpolitik ist, der Pazifizierung der Masse und bestenfalls der Funktionstüchtigkeit der Wirtschaft dient.

Damit endet eine ganze Ära deutscher Bildungsgeschichte, insofern man den am Beginn des 19. Jahrhunderts konstituierten Zusammenhang von Bürgerlichkeit, Hochkultur, »Volksbildung« und Nationalstaat beseitigt hat, zugunsten eines Konglomerats, in dem zwar noch mit den alten Begriffen hantiert wird, ohne daß denen aber Bedeutung zukommt. Die im Rahmen des »Bologna-Prozesses« vollendete Zerstörung der klassischen Fächereinteilung an den Universitäten, die absurde Elite-Debatte, die Demontage der wissenschaftlichen Ausbildung von Gymnasiallehrern, die politischen Vorgaben zur Erhöhung der Abiturientenquote und die immer neuen Versuche, wirkungsvolle Bewertungsmaßstäbe schulischer Leistungen zu verhindern, sind nur besonders augenfällige Aspekte dieses Prozesses.

Das Lamento eines Restbürgertums, dem sich mittlerweile auch viele angejahrte Achtundsechziger zugesellen, nehmen die Verantwortlichen willig in Kauf, da von dieser Seite nichts zu befürchten ist. Es genügt eben nicht, sich wie der »Trimmer« Bueb auf die eine Seite zu legen, wenn das Schiff auf der anderen Schlagseite zu bekommen droht;[71] das Boot ist längst gekentert. Der von Autoren wie Bueb erzeugte Endlich-sagt-es-mal-jemand-Effekt hat letztlich nur eine Ventilfunktion, lenkt von den Kernproblemen ab und kommt vorschnell zur Suche nach Lösungen, ohne daß die wichtigsten Fragen gestellt wären:

1. Wer ist für die gegenwärtige Misere verantwortlich?
2. Können die Verantwortlichen zur Rechenschaft gezogen werden?
3. Wenn nicht, warum soll man glauben, daß sie oder die von ihnen etablierte Nachfolger in der Lage sein werden, die Lage grundsätzlich zu verbessern?

Anmerkungen

1 Bernhard Bueb: Lob der Disziplin, Berlin 2006, S. 171.
2 Bernhard Bueb: Von der Pflicht zu führen. Neun Gebote der Bildung, Berlin 2008, S. 159.
3 Bueb, Lob, S. 11.
4 Bueb, Lob, S. 11.
5 Vgl. Bueb, Lob, S. 27.
6 Vgl. Bueb, Lob, S. 34; dort zitiert Bueb Nietzsche mit dem Satz: »Es gibt manchen, der seinen letzten Wert wegwarf, als er seine Dienstbarkeit wegwarf.«
7 Bueb, Lob, S. 59.
8 Bueb, Lob, S. 66.
9 Vgl. Bueb, Lob, S. 65.
10 Bueb, Lob, S. 75.
11 Bueb, Lob, S. 77.
12 Bueb, Lob, S. 93.
13 Bueb, Lob, S. 104.
14 Bueb, Lob, S. 125.
15 Bueb, Lob, S. 132.
16 Bueb, Lob, S. 144.
17 Nach den Informationen auf http://wireltern.eu/index.php?q=node/408 (Stand: 18. September 2008) kam es dazu, nachdem der Vorabdruck in der *FAZ* erschienen war und sich Loki Schmidt, die Frau des ehemaligen Bundeskanzlers, an die Redaktion von *Bild* wandte.
18 Bernhard Bueb: Nur strenge Eltern sind gute Eltern, in: *Bild* vom 11. September 2006.
19 Helmut Schelsky: Die Arbeit tun die anderen. Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen, München 1977, S. 101.
20 So der Mitarbeiter des Instituts für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik der TU Braunschweig in einem Streitgespräch mit Bueb, zitiert nach Henning Noske: So viel Disziplin brauchen Kinder, in: *Braunschweiger Zeitung* vom 20. Juni 2008.
21 Annegret Nill: Ein Kinderbild wie bei den Nazis, in: *taz* vom 28. Februar 2007. Es handelt sich um eine Rezension des Buches von Michael Brumlik (Hrsg.): Vom Mißbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb, Weinheim und Basel 2007. Noch schärfer das Verdikt in Matthias Altenburg: Weniger Disziplin bitte!, in: *Die Zeit* Nr. 40 vom 27. September 2006. Altenburg meinte nicht nur, daß sich das Buch Buebs passagenweise wie ein Auszug aus dem NPD-Programm lese, sondern brachte auch eine Art »Parallelzitat« eines ehemaligen Kommandoführers im KZ Auschwitz, um dann hinzuzufügen: »Es gibt Begriffe, Bilder, Wendungen, die vor dem Holocaust vergleichsweise harmlos geklungen haben mögen, die seitdem aber so nachhaltig kontaminiert sind, daß, wer sie verwendet, dies selten unschuldig tut.«
22 »Gestus des Volkserziehers«. Interview mit Sabine Andresen, in: *Der Spiegel* vom 26. Februar 2007, S. 166–170, hier S. 168.
23 Vgl. als ein Beispiel unter vielen die Stellungnahme des Erziehungswissenschaftlers Hans Brügelmann im Blog von www.archiv-der-zukunft.de.
24 Brumlik, Mißbrauch der Disziplin.
25 Josef Kraus: Pauschalurteile bringen nicht weiter, in: *Rheinischer Merkur* vom 21. September 2006. Ganz ähnlich die Tendenz in der Stellungnahme des Philologenverbandes, die am 19. September 2006 als Presseerklärung veröffentlicht wurde: »Es geht nicht darum, durch mehr Zwang Autorität durchzusetzen, sondern darum, daß Eltern und Schulen verstärkt den Mut aufbringen, erzieherisch tätig zu werden.«
26 »Lehrer brauchen Führung«. Interview mit Bernhard Bueb, in: *Der Spiegel* vom 8. September 2008.
27 Bueb, Pflicht, S. 19.
28 Bueb, Pflicht, S. 24.
29 Schon das wirkt irritierend, da der Leser bis dahin in dem Glauben gehalten wurde, hier gehe es um die Normalform von Schule, die den Schülern keineswegs die Wahl der Lehrer erlauben kann, noch verblüffender ist aber, daß Bueb ausdrücklich auf die – in mehr als einer Hinsicht heikle und in bezug auf den Charakter des Zöglings ganz und gar fehlgeschlagene – Erziehung des Alkibiades Bezug nimmt; vgl. Bueb, Pflicht, S. 26.
30 Bueb, Pflicht, S. 31.
31 Bueb, Pflicht, S. 37.
32 Vgl. Bueb, Pflicht, S. 40. Bezeichnenderweise wird hier vorerst keine Abhilfe vorgeschlagen.
33 Bueb, Pflicht, S. 49.

34 Bueb, Pflicht, S. 46.
35 Bueb, Pflicht, S. 64.
36 Bueb, Pflicht, S. 92.
37 Bueb, Pflicht, S. 124.
38 Bueb, Pflicht, S. 134.
39 Bueb, Pflicht, S. 145.
40 Bueb, Pflicht, S. 156.
41 Bueb, Pflicht, S. 169.
42 Text der Diskussion am 12. September 2008 im Deutschlandradio unter www.dradio.de/dkultur/sendungen/thema/845787 (Stand: 19. September 2008).
43 Kurt Cron: Realistisch, aber unscharf, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 19. September 2008.
44 »Buebs Unkenntnis«. Leserbrief von Malte Bartels (Göttingen) in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 19. September 2008.
45 »Die Rettung des deutschen Schulwesens«. Leserbrief von Klaus Papies (Bremen), in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 19. September 2008.
46 »Bernhard Bueb ist von Haus aus kein Lehrer«. Leserbrief von Jutta Habedanck-Nietzer (Wertheim a. M.), in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 27. September 2008.
47 Als Beispiel für viele, die Rezension des Buches von Jens-Christian Rabe: Wer Strenge will, muß sie sich auch selbst verordnen, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 13. September 2008.
48 Symptomatisch ist sicher der Tenor eines Beitrags für das ARD-Kulturmagazin »ttt« vom 14. September 2008; in der Sendung kam auch der Kinderpsychologe Wolfgang Bergmann zu Wort, der schon als Kritiker von *Lob der Disziplin* aufgetreten war, und jetzt – erwartbar – äußerte: »Bueb berührt hier eine sehr schwierige Diskussion, nämlich daß moderne Kinder tatsächlich Autorität wollen, erwachsene Autorität. Und da müssen wir unendlich aufpassen, gerade in dieser deutschen Tradition von Unterwerfungskultur. Wir müssen unendlich aufpassen, daß diese Autorität nicht diesen deutsch-nationalen martialischen Klang bekommt, alles in Reih und Glied, alles in Norm und Ordnung.« (http://www.daserste.de/ttt/beitrag_dyn~uid,swvke5a4os66ijip~cm.asp, Stand 24. September 2008.)
49 Vgl. die Rezension von Torsten Harmsen: Vertraue, fördere, beschütze!, in: *Berliner Zeitung* vom 24. September 2008.
50 Bueb, Pflicht, S. 31, vgl. S. 12, 21.
51 Vgl. als Beispiel die Rolle des niedersächsischen »Methodenpapstes« Heinz Klippert bei Jürgen Kaube: Verkäufer: Heinz Klippert hat Einfluß, in: *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung* vom 30. März 2008.
52 Man vgl. die Feststellung von Elisabeth Flitner, Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Potsdam, über die bildungsökonomischen Hintergründe der PISA-Studie: »Aus öffentlichen Schulsystemen, die im Windschatten der Ökonomie nach den Eigengesetzen staatlicher Einrichtungen funktionierten, sind inzwischen auch Felder wirtschaftlichen Handelns geworden, in denen Unternehmen beginnen, Arbeitsformen und pädagogische Beziehungen innerhalb der Schulen umzubauen, Schulsysteme in eine Vielzahl spezifischer Märkte zu zerlegen und einer ideellen und materiellen Privatisierung zuzuführen.« Zit. nach Christine Born-Edenhofer: Konturen eines Bildungsregimes, in: *Die Tagespost* vom 14. Juli 2008.
53 Vgl. Bueb, Lob, S. 83: »Am Beispiel der Schülermitverwaltung lässt sich gut zeigen, wie nachteilig sich demokratische Strukturen aufgrund der Unreife von Kindern und Jugendlichen auswirken können.«
54 Vgl. Bueb, Pflicht, S. 133: »Das System der Schülermitverantwortung ist ein pädagogisch viel versprechender Weg, um junge Menschen zur Verantwortung zu erziehen.«
55 Dieter Thomä: Von der Großvaterisierung der Autorität, in: *FAZ*.net vom 16. September 2008.
56 Vgl. etwa Bueb, Pflicht, S. 111: »Ehrlichkeit rangiert ganz oben in der Rangordnung moralischer Erwartungen, die wir an andere Menschen stellen. Sie ist die Tugend, die dem Wert der Wahrheit entspricht. Sie kann aufbauen, sie kann aber auch zerstören.«
57 Bueb, Lob, S. 16.
58 Vgl. Bueb, Pflicht, S. 20.
59 Vgl. Bueb, Lob, S. 11f.
60 Um nur auf einige besonders gravierende Probleme hinzuweisen vgl. die Zusammenfassung einer Studie Freiburger Arbeitsmediziner, die sich mit den Ursachen der psychischen Belastungen und Erkrankungen von Lehrern befassen bei Heike Schmoll: Aggressive Schüler und Eltern machen Lehrer krank, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 7. August 2008. Außerdem sei hingewiesen auf die Themenausgabe »Die Angst der Lehrer« in: *Die Zeit* vom 25. September 2008, darin besonders die Texte von Arnfried Schenk: Was Lehrer krank macht, und Ruben Karschnick: Der Beruf in Zahlen; demzufolge liegt das Durchschnittsalter der 792 000 Lehrer in Deutschland bei 48 Jahren; deren Jahresarbeitszeit beträgt – unter Einschluß der Ferien – etwa 1800 Stunden im Mittel (zum Vergleich: Angestellter bei 37,5 Arbeitsstunden pro Woche und etwa 30 Tagen

Urlaub: 1725 Arbeitsstunden). 30 Prozent der Lehrer leiden unter chronischer Erschöpfung, 20 Prozent unter behandlungsbedürftigen psychischen und psychosomatischen Erkrankungen, 67 Prozent zeigen entsprechende Symptome wenigstens gelegentlich. Nur 17 Prozent gehören nach Auswertung einer Umfrage unter Lehrern zum »gesunden Muster«, das heißt, sie üben ihre Tätigkeit mit Befriedigung aus, 30 Prozent gehören zum »Risikomuster«, weil sie sich entweder völlig verausgaben oder in die Resignation zurückziehen – auf eine derartige Quote kommen nicht einmal die Beschäftigten im Strafvollzug. 75 Prozent aller Lehrer scheiden vor Erreichen der Pensionsgrenze aus dem Beruf aus, obwohl die Zahl nach Kürzung der Pensionen in den letzten Jahren etwas rückläufig ist.

61 Josef Kraus: Spaßpädagogik. Sackgassen deutscher Schulpolitik, München 1998, S. 185.

62 Erklärung. Herausgegeben vom Vorbereitenden Kreis (Hermann Lübbe, Robert Spaemann, Hans Bausch, Golo Mann, Wilhelm Hahn, Nikolaus Lobkowitz), in: Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum, Stuttgart 1978, S. 163–165, hier S. 163.

63 Aufschlußreich ist die Bemerkung über das Zusammenspiel zwischen studentischem Radikalismus und elterlichem »Liberalismus«: »Drittens hat ihre Verhätschelung durch die Verbrauchergesellschaft und das akademische Laissez-faire zu einem verworrenen, aber unbesiegbaren Glauben geführt, daß sie in der Tat die Retter des Universums seien. Sind es nicht ihre Eltern, die ihnen von dem ›Generationsunterschied‹ erzählen, der ihre absolute Neuartigkeit und Originalität garantiert? Können sich diese Eltern nicht darin genug tun, sich die eigene Brust zu schlagen und wegen des Kapitalismus, der Atombombe und der furchtbaren Kriege mea culpa zu rufen und die daraus folgende Reinheit und Unschuld der neuen Generation zu verkündigen, die alle Dinge in Ordnung bringen wird.« Thomas Molnar: Die Zukunft der Bildung, Düsseldorf 1971, S. 158.

64 Molnar, Zukunft, S. 142.

65 Molnar, Zukunft, S. 140.

66 Vgl. Eugen Lemberg: Bildungsrevolution durch Bildungspläne, in: Gerd-Klaus Kaltenbrunner (Hrsg.): Klassenkampf und Bildungsreform, *Herderbücherei Initiative*, Bd 2, Freiburg i. Br. 1974, S. 17–42, hier S. 40.

67 So erschien mit einer Auflage von einer halben Million Exemplaren Wolfgang Brezinka: Die Pädagogik der neuen Linken, Stuttgart-Degerloch 1973.

68 Vgl. Schelsky, Arbeit, S. 225.

69 Stellungnahme Hartmut von Hentig, in: Mut zur Erziehung, S. 97–105, hier S. 98.

70 Es ist unbegreiflich, wieso nicht einmal die – ansonsten doch so gern herangezogenen – PISA-Ergebnisse hier ein Umdenken bewirken konnten; die Kompetenzergebnisse PISA 2003 ergaben in bezug auf die Lesekompetenz: Gymnasien 586 Punkte, Realschulen 500, Integrierte Gesamtschulen 473, Hauptschulen 403; Naturwissenschaftliche Kompetenz: Gymnasien 599, Realschulen 508, Integrierte Gesamtschulen 482, Hauptschulen 416. Ähnliche Ergebnisse lassen sich auch für die Mathematik feststellen; zusammenfassend Guillermo Spreckels: Schulgesetznovelle wider besseres Wissen, in: *Gymnasium in Niedersachen* (2008) 3, S. 4–6, hier S. 4.

71 So die Selbstdefinition seiner Aufgabe in Bueb, Pflicht, S. 32.



Institut für Staatspolitik
Rittergut Schnellroda · 06268 Albersroda
www.staatspolitik.de
ISBN 978-3-939869-14-7